

4. *Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода* / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев: Изд-во Центра инноваций и развития, 2002. 286 с.

Д. П. Заводчиков

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПОИСК ПОДХОДА К ИЗМЕРЕНИЮ

В настоящее время происходит кардинальное изменение всей системы образования России. Отметим, что внедрение инновационных компонентов в нормативную составляющую образования – лишь полдела, куда большие усилия необходимы для реализации идей на практике.

Наиболее значительной содержательной сложностью, с которой сталкивается профессиональное образование в России, обладает компетентностный подход. Достаточно прозрачный в своих основных идеях, на практике компетентностный подход обретает мультивариативность, что предполагает множественность сценариев его реализации в зависимости от субъектов, вовлеченных в образовательный процесс, уровня образования, региональных потребностей, направления подготовки, специализации и т. д.

Идеология компетентностного подхода, озвучиваемая в нормативных документах, научных публикациях и дискуссиях предполагает формирование компетенций как практически направленного результата образования, отражающегося в способности успешно справляться с определенным кругом профессиональных задач. Профессиональная подготовка в таком ключе должна стать комплексом квазипрофессиональных действий и видов деятельности, осуществляемых учащимся, т. е. приближать учебно-профессиональную деятельность к профессиональной. В таком подходе легко заметить достоинства, но необходимо отметить и недостатки как методологического характера, так и возникающие в ходе его реализации на практике в условиях профессионального образования.

Для начала следует отметить некоторые принципиальные моменты. Понятие компетенции, как теоретического и прикладного конструкта, является актуальным для психологических и педагогических исследований в контексте профессионально-образовательной практики.

Общее понимание компетенций опирается в психологическом аспекте не на содержательные знания (*что именно*), а на процедурные (*как*). Иными словами, можно знать, но не уметь. Соответственно, понятие компетенции концентрируется в основном вокруг психологического понимания умения и способностей, а в педагогическом смысле – способности применять полученные знания на практике. Существенным моментом понимания компетенции при этом становится некая профессиональная (или иная) ситуация, в которой обобщенное знание должно превратиться в конкретный алгоритм или процедуру действий, ведущую к успешному результату. Отсюда характерное для европейского понимания компетенции установление причинно-следственной взаимосвязи «компетенция – успешность». Однако полный разрыв между содержательным и процедурным аспектами в плане усвоения способен породить примитивное магическое мышление, особенно на фоне сниженной рефлексии (грубо говоря, «не понимаю, что делаю, но это всегда срабатывает»). Отметим, что реально такой разрыв, наверное, невозможен. Более того, есть и положительный аспект в плане постановки вопросов типа: «А что если сделать это вот так?» Скорее всего, большая часть открытий совершается именно методом проб действий, т. е. инструментально (и здесь можно найти аналогии с генетически ранней формой мышления – наглядно-действенной). Однако содержательное знание о предмете на порядок увеличивает количество вариантов действий, могущих привести к достижению результата. Выполняя конкретные практические действия, субъект вынужден не только ставить цели и формулировать задачи, но и анализировать наличные и недостающие ресурсы для их выполнения, а также условия. Рефлексия вынуждает рассматривать как ресурс и условие достижения цели и самого субъекта – его способности, свойства, качества, знания, умения и т. п.

При таком подходе *компетенция* определяется как *общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы*. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

Таким образом, компетенции не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, а также их совокупности. То есть они могут и должны служить самостоятельным предметом психолого-педагогических исследований.

Теперь следует отметить противоречия и проблемы, которые связаны с подобным пониманием компетенций и практикой их формирования.

Во-первых, компетенции априори связываются с успешностью прикладной профессиональной деятельности, а в более широком контексте – с успешностью личности в современном социуме вообще. Семантически это обозначается как «владение». Собственно говоря, идею «владения», присущую компетенциям, подсказывают педагогический опыт и здравый смысл. И если ранее понятие «владение» применялось, в основном, по отношению к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН), отражая высшую ступень в таксономии их развития, то идея компетенций перешагнула на уровень деятельности, типов или областей профессиональных действий, а точнее – способов их осуществления. Поэтому ЗУНы стали составными частями компетенций, однако привлечения только их к пониманию причин успешности стало недостаточно. Практически это отразилось в фиксации поведенческих проявлений успешных специалистов и профессионалов, которые тоже вошли в компетенции в виде критерия сформированности компетенций. Однако научный поиск приводит к мыслям о том, что в успешности в таком контексте помимо ЗУНов и определенного поведения могут участвовать и другие факторы психологического порядка: состояние (в широком смысле – от самочувствия до психологической готовности), индивидуальный стиль деятельности, мотивация, воля и т. д.

Здесь и возникает первая методологическая проблема компетенций. На сегодняшний день понятие компетенции является конвенциональным. Иначе говоря, его эмпирического наполнения еще не произошло, т. е. не исследована психологическая структура компетенций, позволяющая понимать и трактовать данное явление однозначно. Кроме того, априорно утверждаемая связь компетенций с успешностью прикладной деятельности также требует эмпирического подтверждения. В общем, можно говорить о том, что пока понятие «компетенция» не операционализировано. По словам Б. Д. Эльконина, компетенции являются некими «призраками образования». Большинство исследователей (и мы поддерживаем данную точку зрения) сходятся во мнении, что компетенции представляют собой некий

латентный фактор успешности, имеющий системную природу, т. е. являются не просто конгломератом ЗУНов, неких способностей, свойств и поведения, а синергетическим эффектом.

На этом фоне мы наблюдаем разрыв в психолого-педагогических исследованиях, посвященных компетенциям: в огромном количестве работ рассматриваются формирование и развитие компетенций, но не их общая внутренняя структура.

Кроме того, отдельной проблемой является измерение и оценка уровня сформированности компетенций в профессионально-образовательном процессе – как в методологическом, так и в организационном аспекте.

Вторая методологическая проблема, которую необходимо обозначить, заключается в необходимости совмещения компетентностного и субъектного подходов как минимум в рамках образования. С одной стороны, компетенции выступают как прикладной результат образования – сформированная способность успешно справляться с некими практическими задачами. Грубо говоря, это «натаскивание», тренировка в неких ситуациях, которые мы обозначаем как квазипрофессиональные. Другими словами – это развитие операциональной стороны деятельности (по А. Н. Леонтьеву), или «знание как делать» (know how) в его практическом проявлении. С другой стороны – постоянная трансляция требований к формированию современного специалиста, а точнее даже профессионала, способного не только решать, но и находить, создавать для себя новые профессиональные задачи и приемлемые способы их решения, т. е. требования к развитию мотивационно-потребностной стороны деятельности. В методологическом плане мы могли бы надеяться на безусловное объединение этих требований в рамках деятельностного подхода, однако в том и проблема, что требования к развитию озвучиваются не просто по отношению к отдельной стороне деятельности, но по отношению к личности и субъекту в целом, что совпадает с гуманистической трактовкой самоактуализации, самореализации, а в отечественной традиции – самоопределения. То есть ситуация не укладывается в поле одного методологического подхода.

Конечно же, предпосылки для решения данных противоречий есть.

Первый вопрос, который следует задать методологам образования, должен звучать так: «Что же является целью образования?» Традицион-

ный подход, рассматривающий как цели образования обучение, развитие и воспитание, далеко не исчерпал себя. А в таком контексте «владение» может рассматриваться лишь как результат, но не цель, даже исключая моральные и этические стороны вопроса. Владение, к примеру, технологиями переговоров безотносительно субъекта и его намерений, конкретной профессиональной деятельности и даже ситуации теряет «человеческую» составляющую. Неслучайно, по нашему мнению, понятие компетенций в государственном образовательном стандарте третьего поколения сформулировано исключительно широко и включает в себя не только предметную составляющую деятельности, но и личностные качества и отношения человека.

Второй вопрос, который относительно легко решается только при сведении развития, обучения и воспитания к знаниям, касается результата образовательного процесса, а точнее его измерения. На сложность измерения и оценки уровня сформированности компетенций мы уже указали, однако даже если проблема будет решена, то перестройка образовательного процесса представляется неизбежной. Но если перейти к социально-профессиональной модели выпускника, то мы будем иметь некоторую системную характеристику как эталон результата образования, а реальную характеристику выпускников можно будет эмпирически сравнивать с этим эталоном, а также связывать с эмпирически измеренной социально-профессиональной успешностью. В таком виде компетенции могут войти в модель выпускника, но, по нашему мнению, она не может состоять только из них.

Таким образом, построение образовательных стандартов только на компетентностной основе если и не выводит, то «растворяет» субъект, личность в компетенциях.

Не акцентируя внимания на деталях, резюмируем: центральной фигурой образовательного процесса должен являться субъект или, если хотите, личность, но не компетенции. Психологическим механизмом обучения, воспитания и развития будет являться взаимодействие субъектов образовательного процесса в предметном, понятийном, нравственном поле будущей профессиональной деятельности. Компетенции будут выступать как инструментальный, операциональный компонент и результат образования – как способность справляться в практическом плане с определенными

типами профессиональных задач и ситуаций. Если рассматривать конкретные подходы, то наиболее соответствует проблемной ситуации контекстно-компетентностный подход (А. А. Вербицкий), а также модели, в которых обращается особое внимание на субъективный опыт обучающихся.

Но, по нашему мнению, ключевым вопросом остается такое понимание компетенций, которое не составит из них субъекта, а «впишет» их в субъекта. Какое теоретико-методологическое основание позволит вписать компетенции в понимание субъекта, а самое главное – построить профессионально-образовательный процесс на новых основаниях, а не механически компилируя компетентностный подход в предметно разделенную среду современного образования?

Ключевой фигурой образовательного процесса, по мнению методологов, как мы указали, является субъект. Обобщая методологические основания, можно говорить о том, что становление субъекта связано с овладением общественно наработанными предметными, пространственными, временными, социальными и иными отношениями и способами взаимодействия и, одновременно, утверждением себя в них, выполняя, преобразуя, создавая новые. Результатом этого процесса является субъективный опыт, в котором прямо или рефлексивно преломляется внешнее (ситуация) и инициируется активность. Приняв это во внимание и понимая образовательный процесс как специально организованную деятельность по усвоению общественного опыта, мы приходим к пониманию компетенций не с позиций системы образования, а с позиций субъекта. Впервые мысль о том, что компетенции представляют собой операциональные компоненты профессионального опыта, была высказана Ю. А. Тукачевым. Если принять во внимание субъективный опыт как психологическую систему, прямо и обратно связанную с деятельностью, то в эту схему мы должны включить ситуации как самостоятельную единицу анализа, рефлексии, принятие решений и действия. Таким образом, профессиональные компетенции предстают как ситуативно-операциональные компоненты субъективно-профессионального опыта. Операциональная часть как предметно-практическое выполнение деятельности связывает компетенции с операциональной стороной деятельности и субъектом как исполнителем. Ситуативная – с личностью и субъектом в их оценке ситуации, ее типологии, выборе способа практического действия, эмоциональной вовлеченности и реакции, опре-

деленного состояния, рефлексивного контура. И, наконец, процессы выбора и актуализации конкретных действий, а самое главное – их оценка приводят нас к связи с успешностью. Диалектика развития заключается во взаимодействии опыта как целостной структуры с социально-профессиональной ситуацией, вследствие решения которой (успеха или неуспеха) возможно изменение или перестройка субъективного опыта на ценностно-смысловых основаниях. Более того, вновь порождаемые или актуализированные ценности и смыслы деятельности инициируют активность и направленность практических действий.

Таким образом, профессионально-образовательный процесс предстает как процесс погружения субъекта в профессионально ориентированные ситуации при выполнении целенаправленной учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности, в ходе которого качественно и количественно преобразуется социально-профессиональный опыт, позволяя оценивать, прогнозировать ситуации и выбирать конкретно-практические действия, приводящие к их успешному завершению, т. е. проявлять конкретные профессиональные компетенции.

Сегодня мы не в состоянии представить данную схему визуально, но надеемся, что в своем основном содержательном аспекте она достаточно ясна с методологических позиций. Последующее детальное рассмотрение позволит проверить и наполнить данную модель эмпирически.

Рассмотрим теперь основные методологические и теоретические позиции, обеспечивающие измерение ключевых конструктов в компетентностном подходе. Методологические основания определяют подходы к пониманию основных категорий, используемых для обеспечения технологичности компетентностного подхода в плане фиксации компетенций в профессионально-образовательном процессе («критерий», «показатель», «измерение» и «оценка»). В связи с многообразием понимания данных категорий обозначим те, на основе которых разрабатываются все предложенные нами процедуры.

Критерий является основой любой классификации и представляет собой однородную качественную характеристику явления или понятия. В соответствии с тем или иным критерием возможно выделение в феномене или явлении уровней проявления, этапов, периодов. В целом критерий выступает как обобщенный показатель развития одних и тех же или

аналогичных систем, позволяющий их дифференцировать. Если речь идет о компетенциях и профессионально-образовательном процессе, в качестве критерия может быть предложен уровень сформированности, определяющий успешность учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Показатель – свойство, признак изучаемого объекта, количественная и качественная характеристика которого описывает феномен в терминах критериальной оценки. Каждый феномен, таким образом, может быть описан одним или несколькими показателями. Соотношение между качественными характеристиками показателей будет определять местонахождение феномена на критериальной шкале.

Измерение – это процедура сбора информации о наличии или отсутствии какого-либо качества, его уровне развития по заранее заданной теоретической или эмпирической шкале, позволяющей фиксировать количественные или качественные характеристики показателей.

Оценка – процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества, которое формируется посредством сравнения результатов измерения с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев.

Отметка – способ фиксирования результатов измерения и оценки, с тем чтобы использовать ее как информационную основу деятельности и (или) сообщить ее кому-либо. В отметке могут фиксироваться в неявном виде показатели, но критерий должен быть очевиден или хотя бы ясен всем заинтересованным лицам.

Применительно к компетенциям и их фиксации в образовательном процессе следует определиться со всеми обозначенными выше понятиями исходя из теоретического понимания сущности и структуры компетенций, их классификации и практических возможностей измерения непосредственно в профессионально-образовательном процессе. Большинство педагогов и психологов рассматривают критерии и уровни сформированности какого-либо качества как два взаимосвязанных и взаимозависимых элемента.

Г. К. Селевко выделяет следующие уровни компетентностей: «от полной некомпетентности, то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до высокой компетентности – кон-

курентоспособности и талантливости» [2]. Очевидно, что это тот же критерий сформированности или уровня развития, о котором мы говорили. Однако для полноценной реализации процедур измерения и оценки необходимым этапом должно быть выделение компонентов, определение показателей сформированности учебно-профессиональной компетентности, анализ категорий «курентоспособность», «компетентность», «профессионально-социальная мобильность», с тем чтобы обосновать содержательное наполнение уровней сформированности компетенций.

Отметим еще одно существенное требование к методическому обеспечению диагностики и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе.

В качестве главного методологического требования к разработке диагностического инструментария компетенций и метапрофессиональных качеств выступают базовые требования психологической и педагогической диагностики.

Правомерность разработки психодиагностического инструментария и его применения вообще обеспечивают изначально валидные и надежные методы определения их состава (списка или листа). Главное условие, на наш взгляд, состоит в том, чтобы психологический анализ деятельности в действительности служил лишь основой формирования первоначального списка компетенций или метапрофессиональных качеств. Окончательный их список должен быть определен с помощью процедуры экспертного опроса.

Требования к экспертам должны быть четко обозначены с тем, чтобы подтвердить их квалификацию и уровень компетентности в определении компетенций либо метапрофессиональных качеств. Основными требованиями должны являться формальные, например, фиксированный стаж работы по специальности либо в определенной должности. Также следует учесть и неформальные требования (те, которые достаточно сложно формализовать): профессиональную успешность, компетентность в оценочной деятельности, мотивационные факторы и т. д.

Качественные методы, конечно, представляют определенную ценность и, например, для анализа опыта или профессионального становления конкретного специалиста незаменимы. Однако необходимым и оправданным в данном случае будет применение количественных методов, по-

этому количество экспертов должно быть достаточным для применения адекватных статистических методов обработки.

Соблюдение данных условий при определении состава ключевых конструктов позволяет перейти к разработке методов диагностики компетенций или метапрофессиональных качеств в образовательном процессе или на производстве.

Поскольку вопрос определения критериев и показателей является ключевым, можно отметить, что от их выбора и будет зависеть технологичность измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе. При этом нельзя не учитывать ключевые особенности этого процесса, поскольку они определяют сами возможности оценки и характеристику применяемых процедур соответственно. Для того, чтобы указать на эти особенности, необходимо сопоставить понимание компетенций в реализации профессиональной деятельности и профессионально-образовательном процессе.

Во-первых, в реальных трудовых и производственных процессах отсеиваются наименее эффективные способы, формы, методы трудовой и профессиональной деятельности. Анализ психологического содержания закрепившихся и эффективных способов выполнения профессиональной деятельности достаточно давно является одной из задач психологии труда, организационной психологии и ряда других дисциплин. Планирование и реализация профессионально-образовательного процесса с позиций освоения обобщенных профессиональных действий позволяют лишь строить предположения об их эффективности, которую приходится оценивать в реальной профессиональной деятельности. Таким образом, психологический анализ профессиональной деятельности и трудовой деятельности вообще с позиций компетентностного подхода может и должен служить основой отбора содержания профессиональной подготовки.

Нам кажется, что такое содержание может быть определено путем анализа и обобщения функционального поля всех должностных позиций, которые может занимать человек с определенной специальной подготовкой, специализацией и уровнем квалификации.

Во-вторых, оценивается реальная профессиональная деятельность, ограниченная должностными характеристиками. Таким образом, описание компетенций приобретает конкретный, прикладной характер. Это позволя-

ет сформировать набор признаков, свойственных проявлению каждой компетенции в профессиональной деятельности, разработать процедуры их оценки и процедуру определения интегральной оценки уровня развития компетенции.

Организация же образовательного процесса в вузе направлена на формирование в первую очередь профессиональных знаний, связанных с предметом труда. Разнообразие специальных дисциплин и интенсивность их освоения не дают возможности привязать большую часть знаний к конкретным профессиональным ситуациям (что, собственно, и составляет основу компетенций). Это значит, что объединять разнообразные профессиональные знания и умения должны профессиональные ситуации (или, по крайней мере, ситуации, имитирующие реальную профессиональную деятельность), а это в условиях дисциплинарного разделения практически невозможно.

Таким образом, ключевым вопросом измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе будет определение компетенций, которые могут быть сформированы определенной учебной дисциплиной. Ясно, что одну и ту же компетенцию могут формировать сразу несколько дисциплин, однако в предметном плане различие должно быть зафиксировано и, соответственно, отработаны механизмы определения интегральной оценки сформированности компетенции.

Определив положения, которые должны быть учтены в организационном аспекте, вернемся к критериям, показателям и процедурам.

Концептуальную модель интегрированной оценки учебно-профессиональной деятельности предлагает Л. В. Львов [1]. Отметим содержательную наполненность данной модели, основаниями которой являются разделение учебной (образовательной) и профессиональной компетенций, последовательный переход от учебной деятельности через учебно-профессиональную к собственно профессиональной, который, согласно концепции автора, формирует образовательно-профессиональную деятельность (интегративную метадеятельность).

С разведением учебных и профессиональных компетенций мы согласимся, поскольку успешность деятельности в общем здесь определяют разные компоненты (проще говоря, уметь учиться – это одно, а уметь работать – это другое). По нашему мнению, объединяющим моментом здесь

будет овладение профессиональной деятельностью, стратегия которой в профессионально-образовательном процессе и непосредственной профессиональной деятельности будет различной.

В профессионально-образовательном процессе освоение деятельности происходит в основном от общего к частному. Иными словами, первоначально должны быть усвоены типовые элементы и ситуации профессиональной деятельности в специально организованных условиях (образовательной деятельности). В ходе непосредственного выполнения деятельности ее освоение, преобразование идет от частного к общему – через осознаемый или неосознаваемый анализ и обобщение конкретных профессиональных ситуаций и успешных / неуспешных профессиональных действий в этих ситуациях. При этом в конкретных ситуациях непосредственно задействованы не только когнитивные механизмы, но и эмоциональные, волевые, ценностные ориентации и т. д.

Таким образом, данную модель с некоторыми существенными поправками можно принять в качестве исходной. Поправки заключаются в следующем: в учебно-профессиональную деятельность профессиональные компетенции включены имплицитно и могут формироваться и развиваться посредством учебных компетенций. Исследовательский вопрос здесь может быть сформулирован следующим образом: какая зависимость существует между уровнем сформированности учебных и развитием профессиональных компетенций?

Рассмотрим содержательную характеристику уровней сформированности учебно-профессиональной компетентности (по Л. В. Львову).

Низкий недопустимый уровень: учебно-профессиональные специальные и базовые компетенции (знания, навыки, умения и обобщенные способы действий) неадекватны будущей профессиональной деятельности, носят бессистемный характер; способы решения учебно-профессиональных задач не обобщены, личностные и профессионально важные качества разрознены; обучающийся не способен и не готов выполнять профессиональную деятельность, неконкурентоспособен и немобилен; необходимо продолжение профессионального образования и развития.

Низкий допустимый уровень: учебно-профессиональные специальные и базовые компетенции адекватны будущей профессиональной деятельности частично, находятся в процессе систематизации; способы реше-

ния учебно-профессиональных задач частично обобщены, личностные и профессионально важные качества разрознены; обучающийся способен и готов самостоятельно, но не эффективно выполнять профессиональную деятельность, неконкурентоспособен и немобилен; возможен переход на стадию профессиональной адаптации.

Средний уровень: учебно-профессиональные специальные и базовые компетенции доминирующих видов (знания, навыки, умения и обобщенные способы действий) систематизированы и адекватны будущей профессиональной деятельности, а остальные (недоминирующих видов) частично систематизированы и частично адекватны; способы решения учебно-профессиональных задач обобщены, личностные и профессионально важные качества систематизированы, обучающийся способен и готов самостоятельно и эффективно выполнять доминирующие виды профессиональной деятельности и менее эффективно – все остальные, конкурентоспособен, мобилен в пределах профессии; рекомендован переход на стадию профессиональной адаптации – возможен переход к началу профессиональной деятельности.

Высокий уровень: учебно-профессиональные специальные и базовые компетенции доминирующих видов (знания, навыки, умения и обобщенные способы действий) систематизированы и адекватны будущей профессиональной деятельности, а остальные (недоминирующих видов) частично систематизированы и частично адекватны; способы решения учебно-профессиональных задач обобщены, личностные и профессионально важные качества систематизированы, частично сформированы метапрофессиональные качества; обучающийся способен и готов самостоятельно и высокоэффективно выполнять и доминирующие виды профессиональной деятельности, и все остальные, конкурентоспособен, профессионально и социально мобилен; рекомендовано завершение стадии профессиональной адаптации – необходим переход к профессиональной деятельности.

В связи с основной содержательной характеристикой сразу же определяется вопрос (он вытекает из положения, которое мы подвергли корректировке), требующий ответа: кто и каким образом будет определять систематизированность и адекватность компетенций доминирующих видов будущей профессиональной деятельности?

Как предложено ФГОСом, в определении состава компетенций должны участвовать академическое сообщество, работодатель и выпускники. Вопрос об адекватности может быть, таким образом, снят, если все три группы экспертов будут согласны с конечным списком или листом компетенций. Проблема здесь может заключаться лишь в следующем: как согласовать список, если мнения трех групп экспертов будут существенно различаться?

На наш взгляд, уровень сформированности компетенций должен определяться через анализ деятельности самого работника при наличии уже готового списка или листа компетенций. При этом, во-первых, должна быть определена значимость той или иной компетенции для профессиональной деятельности (в качестве показателей при определении значимости могут выступать ее влияние на конечный результат деятельности и частота востребованности в профессиональной деятельности); во-вторых, может быть определен оптимальный или высший уровень развития компетенции для данного вида деятельности (для этого необходимо прописать качественные характеристики проявления компетенций и также соотнести их с успешностью деятельности). Затем можно предложить список компетенций с данными характеристиками экспертам с тем, чтобы они указали, какой уровень развития оптимален для выполнения профессиональной деятельности. В качестве экспертов могут выступать непосредственные руководители работников, имеющие опыт оценивания эффективности и успешности деятельности и качеств сотрудников, либо сами работники при условии, что они обладают соответствующей квалификацией, оценены как успешные и подготовлены к экспертной деятельности.

Таким образом, определение необходимого уровня сформированности должно быть установлено эмпирически востребованностью в реальной профессиональной деятельности и заложено в шкале измерения, а не задано изначально теоретически.

Можно отметить, что процедуры оценки, предлагаемые Л. В. Львовым, в достаточной степени конкретизированы. На их основе можно разрабатывать диагностический инструментарий измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе при условии, что список компетенций определен.

Однако следует отметить некоторую недоработанность технологии.

Во-первых, не предлагается никаких вариантов оценки ценностного, когнитивного и эмоционально-волевого компонентов учебно-профессиональной компетенции. С самим определением компонентов можно согласиться, исходя из определения сущности компетенций, однако должна быть предложена хотя бы процедура, в наибольшей степени подходящая для оценки данных компонентов.

Анализ предложенного варианта оценки операционально-технического компонента позволяет предположить, что он в достаточной мере обеспечен технологически. Однако существенным, на наш взгляд, недостатком может являться то, что предлагаемые параметры – временной и точностный могут в значительной степени зависеть от индивидуально-психологических особенностей обучающегося. Соответственно, формирование нормативных данных может быть поставлено под сомнение.

Разработанный нами алгоритм измерения и оценки компетенций основан на следующих положениях:

1. В соответствии с предложенным пониманием компетенций каждая из них может быть описана как некоторая совокупность знаний, умений и навыков, востребованных для разрешения конкретных типичных ситуаций профессиональной деятельности. Также могут быть выявлены и описаны поведенческие проявления, характеризующие работника, проявляющего данную компетенцию.

2. Можно установить соответствие учебно-профессиональных и профессиональных ситуаций, в которых востребованы одни и те же компетенции. В образовательном процессе ситуации, в которых востребованы соответствующие компетенции, должны являться квазипрофессиональными, что обеспечит требования к технологиям формирования и развития компетенций.

3. Показателем уровня сформированности компетенции, на наш взгляд, будет являться частота ее проявления в учебно-профессиональной деятельности. Конечно, частота проявления является косвенным признаком, на основании которого может быть вынесено суждение об уровне сформированности того или иного качества, свойства или характеристики. Однако общие закономерности психологии труда, возрастной психологии, психологии личности позволяют предположить следующее: компетенции

как качества и способности проявляются и развиваются в деятельности; единство интеграции и дифференциации как общих процессов развития обуславливает проявление компетенции в многообразии ситуаций; закономерности перехода количества в качество характеризуют психологические системы так же, как и любые другие, а значит, можно установить соответствие количественных проявлений качественным, в том числе и по отношению к компетенциям.

4. Когнитивные, эмоционально-волевые и ценностные компоненты компетенций непосредственно включены в деятельность в разнообразных ситуациях. Их оценка может фиксироваться интегральным образом в успешности, т. е. в непосредственном проявлении компетенции. В противном случае (если мы оцениваем эти компоненты по отдельности) данная оценка будет искусственной.

5. Для каждой компетенции можно сформулировать признаки ее проявления в профессиональной или учебно-профессиональной деятельности на основе комбинации знаний, умений, навыков и поведенческих проявлений, релевантных решаемым в конкретной или типовой ситуации задачам. В целях измерения и оценки в соответствии с психологическими закономерностями желательно использовать от пяти до девяти признаков.

6. Для каждого из признаков может быть определен весовой коэффициент, отражающий его вклад в общую оценку компетенции.

7. Признаки компетенций также могут быть оценены по частоте проявления в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

8. Частота проявления признака, помноженная на его весовой коэффициент, характеризует уровень его проявления и может служить оценкой. Комплексная (интегральная) оценка компетенции в учебно-профессиональной деятельности проявляется как сумма оценок ее отдельных признаков.

9. Введение частоты проявления признаков и удельных весов позволит получить достаточно точную количественную интегральную оценку компетенции, к которой возможно применение статистических процедур обработки.

Следует отметить, что психолого-педагогические технологии оценивания ключевых конструкторов компетентностного подхода в профессио-

нально-образовательном процессе на сегодняшний день только начинают разрабатываться в ходе опытно-поисковых исследований.

Наиболее привлекательным в плане трудозатрат и возможности получения данных является метод экспертных оценок. Однако при таком подходе критерии востребованности или уровня развития конструкторов должны быть четко определены. В целом можно определить два подхода к процедурам оценки. При использовании обоих в качестве экспертов выступают преподаватели соответствующих дисциплин или мастера производственного обучения. В качестве процедур, повышающих степень объективности оценок, можно предложить определение согласованности мнений экспертов. Простейшей статистической основой определения согласованности можно считать подсчет корреляции оценок экспертов.

При первом подходе оценка компетенций основывается на статистической обработке частоты проявления компонентов компетенции в профессионально-образовательном процессе. Общая интегральная оценка уровня развития компетенции определяется как сумма компонентов, умноженных на соответствующий каждому компоненту весовой коэффициент.

Подобная процедура была произведена нами в ходе работы над совместным российско-германским проектом «Возрождение ремесел через профессиональное образование», проводимым под патронажем Министерства образования Свердловской области. Подробно описывать данную процедуру нет оснований, отметим лишь ключевые для оценивания моменты.

Для проведения подобных экспертных опросов желательно разработать бланк или лист оценки компетенций или метапрофессиональных качеств, заполнение которого для эксперта было бы достаточно простым и в то же время позволяло получить необходимые данные.

Бланк (лист оценки) может быть наполнен разным содержанием в плане компетенций и их компонентов или может быть создан для оценки компетенций разных субъектов, в том числе и студентов. Однако суть измерения и заполнения определяется однозначно: для статистической обработки данных должно быть получено численное интегральное значение каждой компетенции, которое позволяет учитывать тенденции развития и изменения как индивидуально, так и в групповой форме для организации мониторинга.

Второй подход также строится на основе экспертной оценки компетенции преподавателем в ходе разработки релевантных определенным компетенциям заданий по читаемой им дисциплине.

Проведенное нами опытно-поисковое исследование возможности измерения и оценки универсальных компетенций в профессионально-образовательном процессе осуществлялось в течение весеннего семестра 2009 г. В исследовании принимали участие студенты 3-го курса Института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, обучающиеся по направлению 030300.62 Психология (521000) – бакалавриат и специальности 030301.65 Психология (020400). Исследование проходило в рамках преподавания дисциплины специализации «Психология профессионального образования».

С учетом организационных и методических сложностей в качестве исследуемой универсальной компетенции была выбрана компетенция ОК-3, прописанная в макете Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психология» (проект представлен на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации). Это общекультурная компетенция, обозначенная в стандарте как *владение культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений*. Общекультурные компетенции входят в класс универсальных компетенций.

Основная идея опытно-поискового исследования заключалась в оценивании компетенций в релевантном им виде деятельности.

В соответствии с изложенными методологическими и теоретическими предпосылками измерения и оценки универсальных компетенций, а также невозможностью эмпирически верифицировать и создать нормированные оценки для компонентов данной компетенции в качестве процедуры измерения был выбран метод практических заданий, релевантных содержанию читаемой дисциплины и выбранной компетенции. В качестве процедуры оценки использовалась критериально-ориентированная балльная оценка выполненных заданий.

Всего было разработано три таких задания, прямо релевантных оцениваемой компетенции. Задания давались как в устном виде с необходимыми комментариями, так и в письменном. Выполнялись задания участни-

ками исследования в письменном виде, поскольку такой вид выполнения больше соответствует содержанию компетенции, чем диалог или активные методы.

Первое задание состояло в обобщении на научной основе представлений об обучении детей труду и профессиональным навыкам, второе – в разработке концепций психологического содействия и психологической помощи на этапе профессиональной подготовки, третье – в наполнении психологическим содержанием психологической профессионально-ориентированной структуры личности (по Э. Ф. Зееру) психолога-исследователя и психолога-практика.

В соответствии с данной процедурой каждому релевантному заданию присваивается индекс сложности, который учитывает трудоемкость задания. Он может быть представлен в любом численном диапазоне (в нашем исследовании присваивался индекс от 1 – «простое» до 4 – «сложное»). Кроме того, может вводиться некоторый поправочный коэффициент от 0,1 до 1, учитывающий степень релевантности выполняемой деятельности оцениваемой компетенции. Поскольку разрабатываемые нами задания изначально создавались для оценки предложенной компетенции, этот коэффициент был принят нами за единицу. Таким образом, оценка компетенции по отдельному заданию включает в себя балльную оценку задания и поправочный коэффициент и выглядит следующим образом:

$$ОК-З_i = ИС_i \cdot БОЗ_i \cdot ПК_i,$$

где $ОК-З_i$ – численное значение оценки компетенции по отдельно взятому релевантному заданию (i – порядковый номер задания);

$ИС_i$ – индекс сложности отдельного релевантного задания;

$БОЗ_i$ – балльная оценка задания, полученная конкретным участником исследования;

$ПК_i$ – поправочный коэффициент для отдельно взятого релевантного задания.

Обобщенная оценка компетенции ($ОК-З_{общ}$), таким образом, рассчитывается в соответствии со следующей формулой:

$$ОК-З_{общ} = ИС_1 \cdot БОЗ_1 \cdot ПК_1 + ИС_2 \cdot БОЗ_2 \cdot ПК_2 + \dots + ИС_i \cdot БОЗ_i \cdot ПК_i,$$

где i – номер релевантного задания.

Пользуясь данной формулой, достаточно легко рассчитать дифференцированное численное значение для любой компетенции на любом этапе измерения, вычислить минимумы и максимумы значений этого числа и посредством математических процедур интервализации выделить интервалы, условно соответствующие уровню проявления компетенции.

Библиографический список

1. *Львов Л. В.* Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход: учебное пособие / Л. В. Львов. Челябинск, 2007. 120 с.
2. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. 2005. № 11. С. 138–144.

Е. Ю. Зимина

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УЧРЕЖДЕНИИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В комплексе задач руководителя особую роль играет решение проблемы, связанной с особенностями организации совершенствования деятельности трудовых коллективов. Повышение эффективности труда за счет всестороннего развития и разумного применения творческих сил человека, повышение уровня его квалификации, компетентности, ответственности и инициатив затронули все отрасли социально-экономической сферы, в том числе и образование.

Уровень мотивации персонала образовательного учреждения напрямую связан с качеством обучения, что является главным фактором, определяющим конкурентоспособность профессиональных образовательных учреждений. Создание условий для развития личности, обладающей значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности – их основная задача. Решение этой задачи возможно путем осуществления мотивационного подхода к управлению, при котором приоритеты отдаются мотивированию творческой, производительной, инициативной деятельности всех субъектов образовательного процесса сообразно целям образовательного учреждения, сформулированным в интересах личности обучающегося и педагога.